

# Die onderrig van Letterkunde in die Verdere Onderwys- en Opleidingfase binne die raamwerk van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring

*The teaching of Literature in the Further Education and Training phase within the framework of the Curriculum and Assessment Policy Statement*

**ANNINE SCHULTZ EN MICHAEL LE CORDEUR**

Departement Kurrikulumstudie

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit Stellenbosch

E-pos: [mlecorde@sun.ac.za](mailto:mlecorde@sun.ac.za)

E-pos: [annineschultz12@gmail.com](mailto:annineschultz12@gmail.com)



Annine Schultz      Michael le Cordeur

**ANNINE SCHULTZ** werk tans aan haar PhD aan die Universiteit van Stellenbosch in die area van Afrikaans Kurrikulumstudie, onder leiding van prof. Michael le Cordeur. Sy dien ook tans as die persoonlike assistent van prof. Le Cordeur en was by verskeie projekte binne die Fakulteit Opvoedkunde betrokke. Sy het in 2017 gedien as die sekretaresse en ondervoorsitter vir die ESRRC (Educational Students' Regional Research Conference). Sy verwerf 'n BEdHons in Kurrikulumstudies aan die Universiteit van Stellenbosch in 2016 en haar meestersgraad (MEd) in Kurrikulumstudies in 2018 aan dieselfde universiteit. Haar belangstelling in die bevordering van die letterkunde-kurrikulum vloei voort uit haar passie vir die Afrikaanse letterkunde.

**ANNINE SCHULTZ** is currently busy with her PhD at Stellenbosch University in the area of Afrikaans Curriculum Studies, led by Prof. Michael le Cordeur. She also currently serves as the personal assistant of Prof. Le Cordeur and was involved in various projects within the Faculty of Education. She served as the secretary and vice-chairperson of the ESRRC (Educational Students' Regional Research Conference) in 2017. She obtained a BEdHons in Curriculum Studies at the University of Stellenbosch in 2016 and her master's degree (MEd) in Curriculum Studies in 2018 at the same university. Her interest in promoting the literature curriculum stems from her passion for Afrikaans literature.

**MICHAEL LE CORDEUR** is 'n NNS gegradeerde navorser en die hoof van die Departement Kurrikulumstudie aan die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit Stellenbosch. Hy kwalifiseer as 'n taalonderwyser, en was ook skoolhoof van 'n hoërskool en kringbestuurder van onderwys in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Le Cordeur verwerf 'n meesters- en 'n doktorsgraad

**MICHAEL LE CORDEUR** is a NRF-rated researcher and he currently chairs the Department of Curriculum Studies in the Faculty of Education at Stellenbosch University. A language teacher by trade, he is a former principal of a secondary school and a Circuit Manager in the Western Cape Education Department. Le Cordeur holds a master's degree and a doctorate (PhD) from

(PhD) aan die Universiteit Stellenbosch (US), asook verskeie ander kwalifikasies aan die UWK, UNISA en die Bestuurskool van die US. Sy navorsing handel oor die verbetering van leerders se lees- en skryfvaardighede asook taal en onderwys. Hy is die skrywer of medeskrywer van verskeie boeke, boekhoofstukke, geakkrediteerde artikels en het al talle artikels en boeke gekeur vir publikasie. Hy is 'n mede-opsteller van die Wes-Kaapse Taalbeleid en lewer gereeld referate plaaslik sowel as internasionaal.

Hy is 'n gereelde rubriekskrywer vir verskeie mediahuise met reeds meer as 200 opiniestukke en lewer gereeld bydraes tot die openbare debat oor taal en onderwys. Gevolglik is hy in 2018 aangewys as een van die eerste ontvangers van US se *Media Toekenning vir Uitnemendheid* wat hom as een van US se denkleiers erken. Tans dien hy in die uitvoerende komitees van die SBA en Het Jan Marais Nationale Fonds. Plaaslik is hy 'n lid van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns en ook 'n lid van die South Africa Education Research Association (SAERA). Op internasionale vlak is hy lid van die Association for Research in Language Education (ARLE) en Het Centrum voor Afrikaans aan die Gent Universiteit in België.

Hy is die ontvanger van verskeie toekennings waaronder die Elisabeth Steijn Medalje van die Akademie vir sy bydrae tot onderwys, die Rektorstoekenning vir Uitnemendheid vir vyf agtereenvolgende jare (2010–2014), 'n ministeriële toekenning vir veeltaligheid (2012), en die Premiers Toekenning vir Gemeenskapsdiens. Die US se prestigeryke Kanseliersmedalje wat in 2014 aan hom toegeken is, getuig van die uitnemendheid wat sy loopbaan tot dusver kenmerk.

Stellenbosch University, and various other qualifications form the University of the Western Cape, UNISA and Stellenbosch University's Graduate School of Business. His research and publications deal with learners' reading and writing skills and language in education. He is the author or co-author of several books, chapters in books, refereed articles, book and journal article reviews, and has presented various papers nationally and internationally.

A regular columnist for various newspapers and media houses, he has published more than 200 opinion pieces. He is regularly asked to comment on the national language and education debate resulting in him being one of the first recipients of the *Media Award of Excellence* (2018) recognising him as one of US's thoughtful leaders. He has served the community in various leadership positions and he is one of the authors of the Western Cape Language Policy. Currently he serves on the board of directors of the SBA and Het Jan Marais Fund. On national level he is a member of the South African Academy for Arts and Science and the South Africa Education Research Association (SAERA). Internationally he is a member of the Association for Research in Language Education (ARLE) and Het Centrum voor Afrikaans at the Ghent University in Belgium.

He has received various awards e.g. the Elisabeth Steijn Medal from the South African Academy for his contribution to education (2008), the Rector's Award for Excellence for five consecutive years (2010–2014), administrative award for multilingualism (2012), and the Premier's Award for Community Service. Being a recipient of Stellenbosch University's prestigious Chancellors Award (2014) bears testimony to the excellence that characterizes his career.

## ABSTRACT

### ***The teaching of Literature in the Further Education and Training phase within the framework of the Curriculum Assessment Policy Statement.***

*“The decline of literature indicates the decline of a nation.” These were the wise words of the well-known German writer and philosopher, Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832). This statement is still relevant, since literature remains vital for the education of world citizens, and should therefore be properly accounted for in the curriculum. In this article we scrutinise the literature section of the Curriculum Assessment Policy Statement (CAPS) in order to determine to what extent it provides in the needs of learners in the Further Education and Training (FET) phase from all social contexts and cultures. More specifically, various sections of literature, poetry, prose and drama were examined to determine whether a large enough*

variety of social contexts were addressed to accommodate all learners and to ensure the effective teaching of literature.

South Africa is a very diverse country, with a variety of languages and cultures, and it is a difficult task to create a literature curriculum that meets everyone's needs. A problem that often occurs, is that the social context of the prescribed work does not match that of the learner. The texts taught in classrooms are not necessarily suitable for learners of all social contexts, and as a result some learners are excluded. The consequences may be that such learners cannot identify with the work, feel distant from the content and find it difficult to understand. In this article we focussed on the shortcomings of the CAPS in particular, in order to determine whether it is appropriate for the effective teaching of literature for all learners in the FET phase and where possible improvements can be made.

Questionnaires as well as interviews were used, encompassing both qualitative and quantitative methods. The participants consisted of three Afrikaans Home Language FET phase educators from different social contexts in that questionnaires were distributed to an educator of a private school, a model C school and also an ex-FHR school (Former House of Representatives) and these were complemented by interviews. There were also questionnaires distributed to the 24 Post Graduate Certificate in Education (PGCE) students and interviews were conducted with a cross section of 10% of these students. Although critical of certain aspects of CAPS, the majority of the participants were satisfied with the curriculum. Educators who participated in the investigation were all of the opinion that the CAPS is a clear improvement on the curricula that preceded it. Many participants believed that the problem regarding literature was not part of the curriculum itself, but could rather be ascribed to the list of prescribed works. It seems that the poetry section makes provision for the majority of learners as teachers are afforded the opportunity to choose from a sufficient number of poems, thereby enabling them to cater for learners from different backgrounds. However, the problem lies with the single prescribed prose work, as only one novel is studied annually, thereby preventing teachers from selecting texts that would more adequately appeal to their learners.

From the above it may be concluded that while the CAPS as such can be regarded as a suitable curriculum, the sections dealing with literature need further consideration. In this regard revision of the prescribed list, especially in connection with prose, is a recommendation that, in our view, should be considered strongly. The following recommendations are put forward:

- The CAPS curriculum is too prescriptive. Greater freedom and autonomy should be given to educators. Educators work with their learners on a daily basis and must be given the freedom and space to make decisions that will benefit their learners.
- Too many assessments: Fewer assessments will provide more time for learners to master knowledge. The number of assessments currently prescribed must be revised.
- The textbooks are not fully compatible with the curriculum. Several educators believe that the themes are not topical and that their learners struggle to identify with the themes provided in the textbooks. A revision of the themes is thus non-negotiable.

The findings arrived at in this article could, if implemented, result in improving the CAPS as a curriculum. The education department should take note of the shortcomings and recommendations as outlined in the article, as these may well strengthen the CAPS and improve the teaching of Afrikaans in schools. If more prescribed works that relate to the youths' environment are made available, it will help to strengthen a love for Afrikaans literature.

**KEY WORDS:** Literature teaching, literature curriculum, CAPS, South Africa, diversity, social context, prescribed works, Afrikaans Home Language, FET phase, PGCE students, teachers

**TREFWOORDE:** Letterkunde-onderrig, letterkunde-kurrikulum, KABV, Suid-Afrika, diversiteit, sosiale konteks, voorgeskrewe werke, Afrikaans Huistaal, VOO-fase, NOS-studente, onderwysers

## OPSOMMING

Letterkunde speel 'n noodsaaklike rol in sowel die kurrikulum as die ontwikkeling van leerders as wêreldburgers. Suid-Afrika is 'n uiters diverse land en dit is 'n moeilike taak om 'n letterkunde-kurrikulum te skep wat aan almal se behoeftes voldoen. 'n Probleem wat dikwels voorkom, is dat die sosiale konteks van die voorgeskrewe werke nie noodwendig in lyn is met dié van alle leerders nie en daarom word sommige leerders uitgesluit en akademies benadeel. Met hierdie ondersoek het ons probeer vasstel of daar 'n groot genoeg verskeidenheid sosiale kontekste in die voorgeskrewe werke aangespreek word om alle leerders in die Verdere Onderwys en Opleiding-fase (VOO) te akkommodeer, sowel as die moontlike verbeteringe wat aangebring kan word. Daar is van kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe data-insamelingsmetodes in die vorm van vraelyste en onderhoudvoering gebruik gemaak. Die deelnemers het bestaan uit drie Afrikaans Huistaal VOO-fase onderwysers van verskillende sosiale kontekste asook studente in hul vierde jaar wat die Nagraadse Onderwysertifikaat (NOS) volg. Vraelyste is aan die NOS-studente uitgedeel en onderhoude is met 'n deursnit van hierdie studente gevoer. Die meerderheid deelnemers was tevrede met die letterkunde-kurrikulum en is van mening dat die probleem eerder by die lys voorgeskrewe werke lê. Dit wil voorkom asof die poësie-afdeling voorsiening maak vir die meerderheid leerders, maar by die prosawerke word erge probleme ervaar. Daar is bevind dat die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) te voorskriftelik is, dat daar te veel assesserings plaasvind en dat die handboeke nie versoenbaar is met die kurrikulum nie. Indien die aanbevelings in hierdie artikel geïmplementeer sou word, sou die KABV beduidend verbeter kon word.

## 1. INLEIDING

Letterkunde speel 'n belangrike rol in 'n volk se bestaan. Die Duitse skrywer en filosoof, Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), het dit so gestel: “The decline of literature indicates the decline of a nation.”

Hierdie woorde is vandag steeds relevant. Letterkunde speel nie net 'n noodsaaklike rol in die kurrikulum nie, maar is ewe-eens belangrik vir die ontwikkeling van leerders as wêreldburgers, aangesien dit beskou word as 'n bron van persoonlike groei vir jong leerders. Daarbenewens is Collie en Slater (1990:145) van mening dat taalverryking een van die hoofredes vir die gebruik van letterkunde in klaskamers is. Letterkundige tekste word nie slegs vir inligting gebruik nie. Leerders interpreteer hierdie tekste en die betekenis daarvan; sodoende word letterkunde 'n effektiewe wyse waarop taal aangeleer word. Letterkunde bied 'n taalmodel vir diegene wat dit lees en hoor. Deur die gebruik van literêre tekste word nuwe woorde aangeleer, terwyl sintaksis, die korrekte sinstrukture, skryf- en leesvaardighede en standaard storiestructure ook aangeleer word (Collie & Slater 1990).

Stan (2014) is van mening dat die bestudering van letterkunde empatie asook verdraagsaamheid vir diversiteit, verbeelding en emosionele intelligensie bevorder. Afgesien van bogenoemde, is persoonlike ontwikkeling die belangrikste rede vir die teenwoordigheid

van letterkunde binne die klaskamer. Letterkunde kan as 'n veranderingsagent dien, aangesien goeie letterkunde raak aan sekere aspekte van die menslike toestand, en sodoende lewer dit 'n bydrae tot die emosionele ontwikkeling van die kind en die bevordering van positiewe interpersoonlike gesindhede (Collie & Slater 1990).

Ontoepaslike keuses kan aan die ander kant ongewenste gevolge hê. Tydens apartheid is daar ongeregthede gepleeg op verskeie vlakke binne die samelewing, insluitende onderwysvoorsiening aan alle bevolkingsgroepe. Schreuder (2005) argumenteer dat die onderwysstelsel een van die vele strategieë is wat gebruik is om rasse van mekaar te segregeer en die indruk van 'n gewaande "meerderwaardigheid" van 'n sekere ras te laat posvat. Dit is duidelik dat die kurrikulum na 1994 'n verandering moes ondergaan om die ongeregthede van die apartheidsera aan te spreek. Die kurrikulum moes aangepas word om 'n regverdigde leergeleentheid aan alle landsburgers te voorsien. Die KABV is gevolglik ontwerp om hierdie ongeregthede aan te pak, enersyds, en andersyds moes dit gehalte-onderwys voorsien aan almal in 'n samehangende en geïntegreerde onderwysstelsel (Schreuder 2005).

Met die instelling van die KABV in 2011 het die kurrikulum 'n verandering ondergaan rakende die inhoud sowel as die wyse van onderrig. Die KABV is op die volgende beginsels gebaseer: *Sosiale transformasie* en om onderwysongelykhede van die verlede aan te pak en gelyke onderwysgeleentheid aan almal te voorsien; *aktiewe en kritiese leer*; *hoë kennis en hoë vaardighede*; *progressie*; *menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid* wat veral sensitief is vir kwessies rakende diversiteit soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede en ander faktore; *waardering vir inheemse kennissisteme* en om erkenning te gee aan die ryk geskiedenis en erfenis van ons land; *geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid* (KABV 2011).

Die KABV het sowel lof as kritiek ontvang en regverdig daarom verdere oorweging. In die lig van die algemene kritiek op die kurrikulum is die noodsaaklikheid van 'n indiepteonderzoek rakende die voorgeskrewe inhoud en onderrigmetodes, met spesifieke aandag aan letterkunde-onderrig, aangewese.

In hierdie artikel word derhalwe aandag geskenk aan die raamwerk van die KABV; meer bepaald, word krities gelet op die bevordering, al dan nie, van effektiewe letterkunde-onderrig in die VOO-fase. Voortvloeiend hieruit word ook gelet op die raamwerk wat deur die KABV daargestel word ten opsigte van letterkunde, sowel as die sterkpunte en tekortkominge van hierdie kurrikulum. Die voorgeskrewe tekste vir poësie, prosa en drama word bestudeer om te bepaal of dit voldoen aan die vereistes van die KABV en of dit die effektiewe onderrig van letterkunde bevorder. Ten slotte sal daar gekyk word na maniere om waar moontlik die kurrikulum te verbeter.

## 2. TEORETIESE RAAMWERK

Lev Vygotsky se sosiaal konstruktivistiese teorie dien as uitgangspunt. Sosiale konstruktivisme beklemtoon die belang van kultuur en konteks in die vorming van begrip (Derry 1999). Vygotsky beklemtoon die rol van ander en die sosiale konteks tydens die leerproses en is van mening dat alle hoër kognitiewe funksies 'n sosiale oorsprong het (Vygotsky 1978). Sosiale konstruktivisme fokus veral op die rol van sosiale interaksie en sosiale prosesse binne die skepping van kennis. Sosiale konstruktivisme vereis meer as een deelnemer vir interaksie om plaas te vind. Die deelnemers moet betrokke wees in een of ander vorm van interaksie vir kennis om gekonstrueer te word en hulle moet ook kennis dra van vorige sosiale ervarings (Gergen 1995). Dit is die gedeelde begrip tussen individue wie se interaksie gebaseer is op



gemeenskaplike belange wat die basis vir hulle kommunikasie vorm. Tydens die interaksie tussen deelnemers word hierdie voorafgaande kennis uitgeruil om sodoende betekenis te skep (Gergen 1995).

Kultuur, met inbegrip van letterkunde, speel 'n belangrike rol in die sosiale konstruktivistiese teorie. Bruner (1996) is van mening dat dit wat 'n individu leer, afkomstig is van die omliggende kultuur en dus word daardie kultuur gedeel tydens die leerproses. Sosiale interaksie tussen individue skep 'n kultuur wat ontvanklik is vir leer.

Soos wat die leerproses nie geskei kan word van die sosiale konteks nie, so is dit ook gestel met die onderrig van letterkunde. Die sosiale konteks in letterkunde kom veral te voorskyn in die voorgeskrewe werke wat behandel word. Sosiale agtergrond, kultuur, taal en identiteit vorm alles deel van die tekste waarmee die leerders werk. Sodoende kry hulle insig in die leefstyl en die omstandighede van die karakters. Leer vind plaas deur interaksie met die teks sowel as medeleerders tydens klas- en groepbespreking. 'n Probleem wat egter mag voorkom, is dat die sosiale konteks van die voorgeskrewe werk nie ooreenstem met dié van die leerders nie. Die gevolg kan wees dat die leerders hulle nie kan vereenselwig met die werk nie, verwyderd voel van die inhoud en dit moeilik vind om te verstaan. In hierdie artikel word gevolglik gepoog om ondersoek in te stel na dergelike probleme deur te bepaal of die huidige kurrikulum gepas is vir die onderrig van letterkunde en te kyk na moontlike verbeteringe.

### **3. ONDERWYS EN OMGEWINGSFAKTORE : REGVERDIGING VIR 'N NUWE KURRIKULUM**

Onderwys kan beskou word as die sleutel tot die ontwikkeling van vaardighede wat nodig is in 'n kompeterende wêreld – die vaardighede om die veranderinge wat ons nodig het om vorentoe te beweeg as 'n uitnemende nasie te ontwerp, beplan en implementeer (Bloch 2009). Onderwys het te doen met die aspirasies en geleenthede wat die jeug het. Kan hulle op 'n kreatiewe en innoverende wyse nadink oor hulle toekoms in 'n wêreld wat voortdurend verander? Kan hulle streef na uitnemendheid in alles wat hulle doen (Bloch 2009)?

Onderwys handel oor die wyse waarop mense met mekaar saamleef. Wat weet ons as mense werklik van ons mede-Suid-Afrikaners, hulle kulture, hulle benodighede en aspirasies? Verstaan ons die grondwetlike imperatiewe wat ons aan mekaar verbind? Gaan ons kinders wêreldburgers wees wat vrede en solidariteit bou waar hul gaan?

Onderwys het te make met ons gemeenskaplike menslikheid as Suid-Afrikaners in 'n globale wêreld. Onderwys moet die samelewing verander en die mensdom help om deel te neem en te verbeter in elke veld van menslike en sosiale ondernemings (Bloch 2009). In die onderwys is dit van uiterste belang dat die leerders die werk verstaan wat hulle moet leer, want as hulle nie verstaan nie kan leer nie plaasvind nie.

#### **3.1 Historiese agtergrond**

Om 'n voldoende begrip van Suid-Afrika se onderwyssektor te kry moet die historiese agtergrond verstaan word. Voor Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing in 1994 was die land se beleidsraamwerk uiters gefragmenteerd tydens die apartheidsera (Anon 2013). Historiese fragmentasie het uitgespeel in 19 onderwysdepartemente gebaseer op ras en etnisiteit (Jansen 2001). Daar was ongelyke verspreiding van hulpbronne en 'n kurrikulum wat die meerderheid burgers uitgesluit het. Beleide soos die Wet op Bantoe-onderwys is in plek gestel om die segregasie-ideologieë van die apartheidserfenis te versterk.

In 1994 het die apartheidsera tot 'n einde gekom in Suid-Afrika en die regering is gekonfronteer met die komplekse taak om die skade wat deur hierdie kragtige nalatenskap veroorsaak is, om te keer (Anon 2013).

Sedert Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesings is daar heelwat vordering gemaak in die beleidsraamwerk vir onderwys. Die instelling van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (NEPA)(1996) en die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASA)(1996) is bekendgestel om skooloutonomie te bevorder. Die gevolg hiervan is dat daar nou 'n veelrassige samestelling is van die meerderheid van Suid-Afrikaanse skole (Anon. 2013). Ongelukkig leef die nalatenskap van apartheid in onderwys steeds voort. Volgens die onderwyskenner, Graeme Bloch (2009), ontvang die armes steeds 'n swakker gehalte onderwys en is daar steeds 'n gebrek aan hulpbronne by die swart en gekleurde skole in Suid-Afrika. "Die rasse-diskoers van apartheid is volgehou en in die nuwe Suid-Afrika oorgedra" (Soudien 2004). Een voorbeeld hiervan is die voorgeskrewe werke wat vir Afrikaans Huistaal in die senior fase voorgeskryf word.

Hierdie ongelykhede bedreig die stabiliteit en gemak van alle jongmense in Suid-Afrika (Bloch 2009). Die meeste leerders vind dat die onderwyssisteem hulle faal en leerders uitsluit, eerder as om inklusief te wees.

### **3.2 Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)**

In ooreenstemming met die sosiale en politieke veranderinge in Suid-Afrika na 1994 was dit van belang dat die kurrikulum konstant verandering ondergaan om sodoende hierdie behoeftes aan te spreek (Kallaway 2012).

Sedert 1994 was daar 'n aansienlike herontwikkelingsproses rakende die onderrig- en opleidingslandskap in Suid-Afrika. Agtien rasverdeelde departemente, die erfenis van die vorige bedeling, moes herstruktureer word tot nege provinsiale departemente met 'n oorkoepelende nasionale departement om die samehang van beleid en filosofie te bied (Jansen 2001a). Dit was 'n gegewe dat 'n nuwe kurrikulum vir 'n nuwe bedeling onvermydelik was, wat die diverse kulture, agtergronde van leerders en waardes in onderwys in ag moes neem. Op 24 Maart 1997 het die Minister van Onderwys, professor S.M.E. Bengu, Kurrikulum 2005/UGO bekendgestel, 'n skoolkurrikulum wat gebaseer was op die idee van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) (Jansen in De Waal 2004). Dié benadering het gesteun op die konstruktivistiese kurrikulum-ontwerp wat klem gelê het op die deugde van leer vanuit die sosiale konteks en die onmiddellike omgewing van die leerder en die relevansie van plaaslike kennis (Kallaway 2012), insluitende leerders se eie stories.

Maar daar was gou kritiek op UGO. Daar was wydverspreide onkunde namate die nuwe kurrikulum wegbeweeg het van basiese beginsels soos lees, skryf en rekeningkunde na 'n leerdergesentreerde benadering. As gevolg van negatiewe kommentaar deur ouers, onderwysers, onderwyserunies en akademici, het die Minister van Onderwys 'n taakspan in 2009 aangestel om die kurrikulum van uitkomsgebaseerde onderrig te ondersoek.

### **3.3 Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring**

Die term KABV verwys na die Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring wat op die 3de September 2010 deur die Suid-Afrikaanse regering aangekondig is. Volgens die Departement van Basiese Onderwys is die KABV nie 'n nuwe kurrikulum nie, maar eerder 'n wysiging van die Nasionale Kurrikulum Verklaring (NKV) en dus volg dit steeds dieselfde proses en prosedure as die NKV Graad R-12 (2002) (Pinnock 2011; Moodley 2013).

Die veranderinge wat aan die NKV gemaak is, het gepoog om onderwysers en skole se las ten opsigte van die uitdagings wat ervaar is weens die huidige kurrikulum- en assesseringsbeleide te verlig. Die doel van die hersiening van die ou kurrikulum was om die administratiewe lading op onderwysers te verminder sowel as om seker te maak dat onderwysers duidelike en konsekwente leiding ontvang wanneer hulle onderrig (Variend 2011). Die KABV vorm die grondslag van wat beskou kan word as die vaardighede, kennis en waardes wat noodsaaklik is om te leer. Dit sal verseker dat leerders kennis en vaardighede verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens (KABV 2011). Hierdie veranderinge sou meer tyd beskikbaar stel vir onderrig (Moodley 2013).

Volgens Seale (2012) is die regering se hoofdoel om die ongeregtighede van die verlede aan te spreek en die implementering van die KABV is 'n stap in die regte rigting. Die kurrikulum word beskou as 'n relatief eenvoudige en gebruikersvriendelike sillabus wat fokus op kritieke areas soos geletterdheid en gesyferdheid (Seale 2012).

Volgens Ramatlapana en Makonye (2012) is die kurrikulum te voorskriftelik omdat dit vereis dat eenvormigheid regoor die land geskied en dus nie rekening hou met diverse agtergronde nie. Dit sluit in vakonderwerpe en konsepte wat onderrig moet word, assesseringstake soos die ANAs (Annual National Assessments) en handboeke. Fawcett en Rasinski (2008:155) beklemtoon dat leerders van alle ouderdomme tyd in hul skooldag benodig om boeke van hul keuse en boeke vir hul eie doelwitte te lees. Dit word ook deur die Nasionale Leesstrategie vereis. Le Cordeur (2012:152) stel dit duidelik dat die keuse van boeke en onderwysers se fasilitering daarvan 'n groot rol in leerders se karakterontwikkeling speel.

#### **4. 'N KRITIESE BLIK OP DIE KURRIKULUM- EN ASSESSERINGS-BELEIDSVERKLARING**

##### **4.1 Interpretatiewe paradigma**

In hierdie ondersoek is daar gebruik gemaak van die interpretatiewe paradigma. Hierdie paradigma stel navorsers in staat om die wêreld deur die persepsies en ervarings van die deelnemers te sien. Wanneer daar na antwoorde vir navorsing gesoek word, sal die navorser wat hierdie paradigma volg, gebruik maak van daardie ervarings om sodoende sy/haar begrip van die ingesamelde data te konstrueer en interpreteer. Hierdie navorser verken die wêreld deur die begrip van individue te interpreteer (Thanh & Thanh 2015).

'n Interpretatiewe metodologie het ons in staat gestel om die ervarings van die deelnemers te bestudeer en te bepaal of die KABV werklik voorsiening maak vir leerders van alle sosiale kontekste in die geval van letterkunde. Die interpretatiewe navorsingsparadigma plaas klem op menslike ervarings en empatiese begrip (Smith 1993). Deur onderhoude te voer met onderwysers wat tans probleme ervaar met onderrig binne die kurrikulum, is begrip ontwikkel vir die onderwysers se situasie, met hulle geëmpatiseer en saam na moontlike oplossings vir die probleme gesoek.

##### **4.2 Data-insamelingsmetodes**

Daar is gebruik gemaak van 'n gemengde navorsingsontwerp, naamlik kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes. Die vraelys wat relevant was vir hierdie studie, het gebruik gemaak van twee tipes vrae aan onderwysers en die studente: geslote vrae sowel as oop-einde vrae. Geslote vrae verwys na vrae wat deur 'n eenvoudige ja/nee beantwoord kan word of met 'n



spesifieke gedeelte inligting (Dillman, Smyth & Christian 2009:50). Dit het kwantitatiewe data verskaf en die verwerking daarvan is gedoen deur die Sentrum vir Statistiese Konsultasie by die Universiteit van Stellenbosch.

Oop-einde vrae verwag van respondente om antwoorde in hulle eie woorde te verskaf en is ontwerp om meer inligting te verkry as wat moontlik is in 'n meervoudige keuse- of ander geslote formaat. Tydens onderhoudvoering is daar gebruik gemaak van gestandaardiseerde oopeind-onderhoude. In hierdie onderhoude is daar gebruik gemaak van dieselfde oopeind-vrae vir alle deelnemers. Hierdie metode fasiliteer vinnige onderhoude en vergemaklik ook die analise en vergelyking van data (Campion & Palmer 1997). Hierdie vrae in die vraelyste asook die onderhoude met onderwysers en NOS-studente is gebruik vir die insameling van kwalitatiewe data. Hierdie data is ontleed deur gebruik te maak van inhoudontleding. Eers moes die data van sowel die vraelyste as die onderhoude getranskribeer word. Die getranskribeerde data is verder gekodeer en die kodes wat met mekaar verband hou, in groepe gekategoriseer. Die kategorieë is geskep op grond van die doelstellings van hierdie spesifieke navorsingstudie. Die kategorieë is as volg:

- Deelnemers se tevredenheid rakende die KABV
- Die vernaamste tekortkominge van die KABV
- Voorgeskrewe prosa wat nie in lyn is met die KABV nie
- Voorgeskrewe gedigte wat nie in lyn is met die KABV nie.

Die voltooië vraelyste en die respons tydens die onderhoude, is vergelyk en sodoende kon daar bepaal word of die vrae duidelik was en of die onderwysers se antwoorde by beide data-insamelingsmetodes ooreenstem. Die onderhoude is op band opgeneem. Alle inligting rakende die onderhoude word veilig bewaar op 'n rekenaar wat gesluit is met 'n wagwoord.

### 4.3 Die respondente

Die respondente wat genader is, het bestaan uit drie Afrikaans Huistaal VOO-fase onderwysers uit verskillende sosiale kontekste. Onderhoude is met 'n onderwyser van 'n privaat skool, 'n voormalige Model C-skool en ook 'n eks-HvV-skool (voormalige Huis van Verteenwoordigers) gevoer. Vraelyste is aan 'n groter groep onderwysers versprei, maar daar is slegs onderhoude met een onderwyser per skool gevoer. Daar is ook vraelyste aan 24 NOS-studente uitgedeel en onderhoude is gevoer met 'n deursnit van 10% van hierdie studente. Die NOS-studente word voorberei vir die VOO-fase en ons glo dat hulle insette 'n waardevolle bydrae tot die ondersoek kan lewer aangesien dit hulle eerste kennismaking met die kurrikulum is en hulle 'n vars perspektief rakende die effektiwiteit daarvan kan bydra. Daar word gekyk na verskillende sosiale kontekste om te verseker dat daar nie net gefokus word op 'n sekere groep skole, onderwysers en leerders nie. Die gebruik van verskeie kontekste gee 'n breër insig in die invloed van die kurrikulum op burgers van ons diverse land en sy verskillende omstandighede.

### 4.4 Etiese oorwegings

Dit was van belang dat die prosedure van onderhoudvoering skriftelik uiteengesit en verduidelik is aan die deelnemers voordat die onderhoud gevoer is. Die doel hiervan was om die deelnemers gerus te stel en te verseker dat hulle geweet het wat om te verwag. Die deelnemers sowel as die skole wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, is verseker van anonimiteit. Slegs die

sosiale konteks van die skool is genoem aangesien dit van belang is vir die studie en bydra tot die konteks.

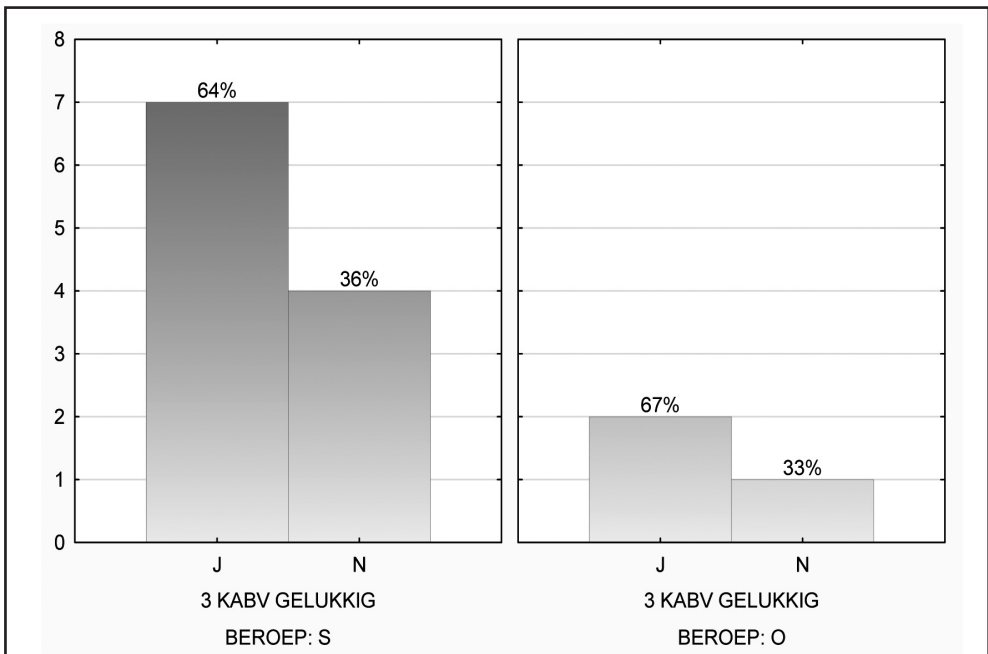
Toestemmingsbriewe is per e-pos aan die moontlike deelnemers gestuur en toestemming is verkry voordat die vraelyste uitgestuur is en onderhoude geskied het. Toestemming is ook verkry van die Universiteit van Stellenbosch en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

## 5. RESULTATE EN BEVINDINGE

Die resultate word aan die hand van die deelnemers se menings beskryf en met die teoretiese raamwerk en literatuur verbind.

### 5.1 Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring en letterkunde-onderrig

Alhoewel die onderwysers en die NOS-studente se tydperke van onderrig verskil, is die respons soortgelyk. Figuur 1 illustreer die respons van die twee groepe deelnemers; die eerste tabel is die respons van die studente en die tweede is dié van die onderwysers. In beide gevalle was die oorgrote meerderheid tevrede dat die KABV voldoende voorsiening maak vir diverse onderrig in letterkunde in die VOO-fase. Die gevoel is dat die doelwitte en beginsels wat deur hierdie kurrikulum uitgespel word, 'n stap in die regte rigting is. Dit bied leerders van verskillende sosiale kontekste 'n meer gelyke kans tot effektiewe onderrig in die letterkunde omdat almal met die voorgeskrewe werke kan identifiseer.



**Figuur 1:** Is deelnemers gelukkig met die KABV

## 5.2 Die tekortkominge van die KABV

Deur die bestudering van data wat deur die deelnemers (onderwysers en NOS-studente) verskaf is, sowel as inligting wat deur die literatuurstudie bekom is, het daar duidelike voordele en nadele rakende die KABV na vore gekom. Ten opsigte van negatiewe aspekte van die kurrikulum was Nkosi (2014) van mening dat die KABV feilbaar is weens 'n gebrek aan gunstige toestande soos hulpbronne (sien figuur 2), gekwalifiseerde en ervare onderwysers en die ondersteuning van die Departement van Onderwys. Daar is bevind dat die opleiding wat onderwysers ontvang in verband met die implementering van die KABV nie voldoende is nie. Daar is negatiewe kommentaar gelewer rakende die voorskriftelike aard van die kurrikulum. Die KABV is voorskriftelik tot so 'n mate dat dit eenvormigheid vereis in verband met implementering regoor die land en hierdie eenvormigheid word streng gemonitor (Ramatlapana & Makonye 2012). Vakonderwerpe en konsepte wat onderrig moet word, is afgebaken en die pas en volgorde van die werk is duidelik uiteengesit. Die assesseringstake is eenvormig regoor die land en die handboeke wat gebruik moet word, is alles voorgeskryf. Dit wil voorkom asof die KABV te voorskriftelik is en inbreuk maak op die professionele outonomie van die onderwysers.

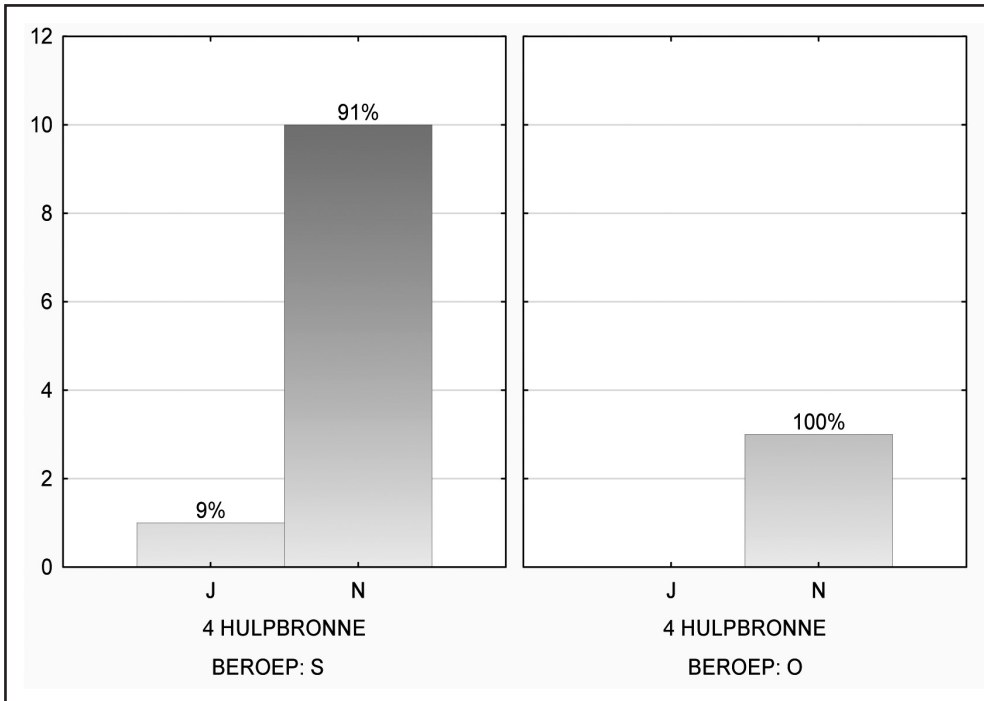
Onderwysers is van mening dat die KABV-assessering geneig is om te vra vir minimum bevoegdheid en dat dit nie genoeg is vir die leerders om die sleutelkonsepte en vaardighede van die kurrikulum te bemeester nie (Ramatlapana & Makonye 2012). Die tyd wat per onderwerp toegeken word, is dikwels te lank of te kort. Die onderwysers wat deel gevorm het van hierdie studie, het dit duidelik gemaak dat hulle sukkel om die afdelings in die gegewe tydsbeplanning af te handel aangesien hulle glo dat daar nie genoeg tyd vir die vaslegging van inhoud voorsien word nie. Verdere besware wat deur die onderwysers rakende die kurrikulum gelewer is, is dat hulle slegs onderrig vir die toetse en eksamens wat afgelê moet word. Drilwerk en memorisering sonder begrip word deur die KABV aangemoedig en onderwysers glo dat dit teenstrydig is met hulle persoonlike oortuigings.

Die onderwysers wat deelgeneem het aan hierdie navorsingstudie was ook ontevrede met die assessering wat deur die KABV voorgeskryf is. Hulle was van mening dat die hoeveelheid assesserings te veel is vir die beperkte tyd wat aan die afdelings toegestaan word. Aangesien die tyd min is en daar so 'n massa assesserings moet geskied, is daar nie tyd vir die onderwysers om die werk vas te lê nie. Die resultaat hiervan is dan uiteindelik swakker prestasie. 'n Groot aantal onderwysers het opgemerk dat sommige van die voorgeskrewe handboeke nie ten volle versoenbaar is met die KABV nie. Die handboek se diepte en breedte is onvoldoende rakende dit wat deur die KABV vereis word en dus het onderwysers dikwels afgewyk van hierdie materiaal en gebruik gemaak van hulle eie (Ramatlapana & Makonye 2012).

## 5.3 Die voorgeskrewe tekste vir poësie, prosa en drama in die KABV

### 5.3.1 *Prosa en drama*

Die doelwitte van die KABV is soos volg: Om leerders, ongeag hul sosio-ekonomiese agtergrond, ras, geslag, fisiese of intellektuele vermoëns, toe te rus met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land; om toegang tot hoër onderwys te verskaf; om die oorgang van leerders vanaf onderwysinstellings na die werkplek te fasiliteer; en om aan werkgewers 'n voldoende profiel van 'n leerder se vermoëns te verskaf (KABV 2011). Volgens Seale (2012) is die



**Figuur 2:** Voorsiening van hulpbronne

regering se hoofdoel om die ongeregtighede van die verlede aan te spreek en die implementering van die KABV is 'n stap in die regte rigting.

Die KABV is ook op die volgende beginsels gegrond, naamlik sosiale transformasie, aktiewe en kritiese leer, hoë kennis en hoë vaardighede, progressie, menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid, sensitiwiteit vir kwessies van diversiteit soos godsdiens, armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede en ander faktore, die waardering vir inheemse kennissisteme en geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid.

Uit die respons van die deelnemers is dit egter duidelik dat nie alle voorgeskrewe werke in terme van die KABV-beginsels as gepas beskou kan word nie. Die meerderheid NOS-studente het genoem dat hulle al prosawerke behandel het wat nie in lyn is met die kurrikulum nie. Voorbeelde van hierdie tekste is byvoorbeeld *Bidsprinkaan* deur Andre P. Brink, *Siegfried* deur Willem Anker en *Toorberg* deur Etienne van Heerden.

*Bidsprinkaan* is volgens die studente nie in lyn met die KABV nie, omdat dit nie die leerders toerus met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land nie. Alhoewel daar sommige van die beginsels van die KABV in die roman, *Toorberg*, gevind kan word, was dit steeds een van die werke waarby studente gesukkel het om aanklank te vind omdat die tydperk waarin dit afspeel, so verskil van hulle huidige konteks. Verouderde gebruike soos die onderdanigheid van vroue teenoor mans is baie kontrasterend met die studente se lewenservarings veral in hierdie tydperk van vroueregte en geslagsgeweld. *Onderwêreld* deur Fanie Viljoen het ook kritiek ontvang. Volgens die onderwysers is baie van die rekenaarterme verouderd en beskik die meerderheid skole nie oor rekenaars nie. Leerders word benadeel aangesien hulle nie vertrouwd is met die onderwerp van die boek nie.

Onderwysers het genoem dat verskeie prosatekste wat na hul mening in lyn is met die KABV en voorsiening maak vir die meerderheid leerders, nie meer deel vorm van die voorgeskrewe werke nie. Voorbeelde is *Kringe in 'n Bos* deur Dalene Matthee en *Bonga* deur Elsa Joubert.

*Kringe in 'n bos* is in lyn met die KABV omdat dit leerders opvoed ten opsigte van menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid. Dit leer ook die kinders om waardering vir inheemse kennissisteme te kweek soos byvoorbeeld om te weet wat belangrik is om te oorleef in 'n bos. Hierdie roman skep ook by leerders sensitiviteit vir die natuur, en omgewingsbewustheid en daarom behoort *Kringe in 'n bos* weer ingesluit te word by die kurrikulum. Daar word ook deur onderwysers aanbeveel dat *Bonga* vir die VOO-fase voorgeskryf word, omdat dit kinders leer om sensitief vir kwessies van diversiteit soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom en gestremdhede te wees. Hierdie werke is onverklaarbaar vervang met tekste waarby min leerders aanklank vind.

Daar is wel voorgeskrewe werke wat gepas is vir die meerderheid leerders. Voorbeelde is *Vaselinetjie* deur Anoeschka von Meck. Hierdie roman handel oor 'n wit dogtertjie wat deur haar liefdevolle bruin oupa en oma grootgemaak word. Wanneer die welsyn uitvind sy is nie hulle biologiese kleinkind nie, word sy na 'n weeshuis in Johannesburg gestuur en gekonfronteer met 'n ander werklikheid as waaraan sy gewoond is. *Vaselinetjie* handel oor die definiëring van die betekenis en oorsprong van identiteit en ras in die warboel van 'n post-Apartheid-Suid-Afrika. Beginsels soos menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid, sensitiviteit vir kwessies van diversiteit soos ongelykheid en ras word alles in die roman aangespreek en is dus 'n uitstekende werk om binne die KABV-kurrikulum te behandel. *Vaselinetjie* leer vir die leerders dat nie alle mense eenders is en eenders praat nie. Ons kom van verskillende agtergronde af, maar ons moet leer om met mekaar te kan saamleef.

Die roman, *Diekie van die Bo-Kaap*, deur Zulfa Otto-Sallies is ook een van die werke wat as gepas beskou word in die onderrig van letterkunde. Die Bo-Kaap is pas as 'n nasionale erfenisgebied verklaar, omdat dit die beginpunt vir Kaapse Afrikaans was. Die leerders moet ingelig word waarom die Bo-Kaap so 'n belangrike gebied binne die Suid-Afrikaanse geskiedenis is. Hierdie roman sal ook leerders bewus maak van die KABV-beginsels wat dui op waardering vir inheemse kennissisteme. In die Bo-Kaap is die vernaamste godsdienste die Moslemgodsdienste en naby die historiese moskee in Dorpstraat is die eerste Afrikaanse skool gehuisves in die Bo-Kaap.

Beide *Vaselinetjie* en *Diekie van die Bo-Kaap* spreek universele temas aan en is belangrik vir die skepping van wêreldburgers.

### 5.3.2 Drama

Omdat slegs een drama per jaar bestudeer word, is dit 'n baie moeiliker taak om 'n gepaste teks te vind waarby almal aanklank kan vind. Onderwysers sowel as studente wat deelgeneem het aan hierdie studie, was dit eens dat die drama *Krismis van Map Jacobs* (deur Adam Small) gepas is vir die onderrig van letterkunde vir **alle** leerders. Selfs leerders wat nie van dieselfde agtergrond afkomstig is as Map nie, het deur middel van 'n studie van die drama insig gekry in die diversiteit van ons samelewing, gemeenskap en ons land. Inheemse kennis soos bendes, die Moslemgeloof, en die leefwyse van mense op die Kaapse Vlakte kom alles in hierdie drama na vore. Dit is temas wat vandag baie relevant is, aangesien benedegeweld 'n belangrike kwessie is wat 'n groot impak het op die jeug en hulle progressie op skool en in die samelewing.

Die afleiding kan dus gemaak word dat alhoewel sommige voorgeskrewe werke gepas is vir alle leerders, daar steeds sommige werke is wat weer geëvalueer moet word wat tot moontlike veranderinge kan lei.

Dit blyk dat die poësie meer gepas is en beter aansluit by die riglyne van die KABV omdat poësie oor 'n wye verskeidenheid temas en werke behandel word. In die VOO-fase word 'n verskeidenheid gedigte van verskillende digters in 'n jaar behandel en daarom is daar 'n groter kans dat daar aan die meerderheid se behoeftes voldoen sal word.

Ook die onderwysers was relatief tevrede met die voorgeskrewe gedigte. Hulle het melding gemaak daarvan dat dit belangrik is om poësie uit alle agtergronde te behandel. Vanuit 'n historiese perspektief is die ouer digters soos NP van Wyk Louw en DJ Opperman steeds belangrik.

'n Gedig soos *Vroegherfs*, deur NP van Wyk Louw, skep by leerders sensitiwiteit vir die natuur sowel as omgewingsbewustheid. Sommige van die eikebome in Stellenbosch dateer uit 1760 en die eikebome in beide Dorpsstraat en Die Laan is tot nasionale gedenkwaardigheid verklaar. Deur 'n gedig soos *Vroegherfs* te behandel kan leerders bewus gemaak word van die belangrikheid van natuurbewaring en dat dit hulle verantwoordelikheid is om na die natuur en aarde om te sien omdat dit die enigste planeet is waarop ons kan leef. Hierdie gedig kan ook gebruik word om verskeie inisiatiewe te begin soos boomplantdag en die besparing van water. Aangesien *Vroegherfs* 'n sonnet is, kan daar ook aandag geskenk word aan die struktuur van gedigte. 'n Gedig soos *Sprokie vir 'n Stadskind* deur DJ Opperman is ook van waarde in die onderrig van poësie. Teenoor die natuur van *Vroegherfs* praat Opperman van die stadslewe en hoe ongenaakbaar die betonoerwoud is. Die gedig is belangrik vir die VOO-fase omdat dit kinders bewus maak van die kwessie van verstedeliking en die ontvolking van die platteland. Die jeug moet weet dat die stad baie geleenthede bied, maar as jy nie oor waardes beskik nie, sal die stad en die betonoerwoud jou insluk en vernietig. Die tema is belangrik omdat baie jeugdiges vandag net na die stad toe wil uitwyk.

Daar moet ook beslis plek wees vir bekende bruin digters, onder andere Adam Small en Peter Snyders.

Wanneer daar gekyk word na 'n gedig soos *Ek is ook important* deur Peter Snyders is byna al die beginsels van die KABV teenwoordig naamlik: sosiale geregtigheid, menseregte, demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, respek (vir almal, hul taal en hul geloof) en ook selftrots en patriotisme. Die gedig handel oor iemand wie se werk dit is om die strate skoon te vee; dit vertel hoe die ryk mense die plek bemors en al die vullis net so agterlaat sonder om agter hulle skoon te maak. Die spreker kom dan verby en maak alles skoon en die gebied lyk weer mooi en aantreklik. "Sjoe, uiter hy sy satisfaksie: Ek is ook important." Al is hy in ander se oë net 'n skoonmaker, verrig hy 'n belangrike taak, waarsonder die wêreld nie kan klaarkom nie. Sonder sy bydrae sal die wêreld maar morsig vertoon. Dit gee hom selfrespek om te weet dat hy 'n belangrike rol speel in die samelewing en dit spreek van gelykheid, want sy bydrae is nie minder belangrik as dié van die dokter of dominee nie. Dit vra dat alle mense mekaar se menswaardigheid moet respekteer en handel ook oor basiese menseregte. Almal is ewe belangrik op aarde, ons is interafhanklik van mekaar en op mekaar aangewese vir 'n suksesvolle naasbestaan. Ware demokrasie is slegs moontlik as ons mekaar se regte en menswees respekteer sonder om op mekaar neer te sien.

*Die Here het Gaskommel* deur Adam Small is ook belangrik omdat dit die volgende waardes in die bruin gemeenskap aanspreek: sosiale geregtigheid, menseregte, demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, respek (vir almal, hul taal en hul geloof), selftrots, patriotisme, meelewend (gee om vir mekaar) en nasiebou. Die regering se hoofdoel met die KABV was om die ongeregtighede van die verlede aan te spreek en deur hierdie gedig voor te skryf in die



VOO-fase, is 'n stap in die regte rigting. Bruin en swart mense is nie altyd verantwoordelik vir die negatiewe dinge wat apartheid aan hulle gedoen het nie en die moderne jeug moet hieroor ingelig word, sodat hulle meelewend kan wees teenoor diegene wat slagoffers van apartheid was. Baie ouers is skaam of kwaad vir die regering en lig dus nie hul kinders in oor wat in die verlede gebeur het, soos die gedwonge verskuiwings vanaf Distrik Ses in die middestad na die Kaapse Vlakte nie. Deur gedigte soos hierdie een van Adam Small voor te skryf, word die geskiedenis op 'n deernisvolle en meelewende wyse aan die jeug oorgedra. As leerders verstaan waarom sekere dinge in die verlede gebeur het, sal hulle mekaar makliker aanvaar. Uiteindelik lei alles tot nasiebou.

Dit is net so belangrik om poësie te bestudeer van die meer moderne en jonger generasie soos Bibi Slippers en Shirmoney Rhode.

Bibi Slippers se *Fotostaatmasjiën* is eietyds, en spreek tot die moderne jeug in die VOO-fase wat so baie tyd op sosiale media spandeer. Dit is gepas dat hulle gedigte behandel wat die fokus plaas op sosiale media soos *Instagram* en *Facebook* sodat hulle bewus kan wees van al die gevare wat dit inhou. *Nomme 20 Delphi Straat* van Shirmoney Rhode verwys na die digteres se adres in Elsiesrivier op die Kaapse Vlakte en vertel in Kaaps, maar ook standaardafrikaans van haar ervaringe in hierdie gebied. Die tema van benedegeweld is baie relevant in hierdie gedig. Die gedig kan saam met die drama *Map Jacobs* behandel word, asook saam met die pas bekroonde roman *Jeremey vannie Elsies* wat handel oor die harde lewe van 'n bendelid wat uitstyg en uiteindelik 'n polisiegeneraal in die Wes-Kaap word.

Albei gedigte is in pas met die beginsels en doelwitte van die KABV en word dus sterk aanbeveel.

## 6. AANBEVELINGS

Aan die hand van die vraag wat ons aan die begin van die ondersoek gestel het, naamlik *wat kan gedoen word om die kurrikulum moontlik te verbeter en die onderrig van letterkunde meer doeltreffend te maak* wil ons – gebaseer op die respons van die deelnemers in hierdie ondersoek – 'n paar aanbevelings maak wat na ons mening kan lei tot die verbetering van die KABV in die algemeen en die onderrig van letterkunde in die VOO-fase in die besonder.

'n Gewilde voorstel is dat die kreatiewe respons wat in vorige kurrikula gebruik is, weer deel moet vorm van die kurrikulum. Aangesien hierdie respons uit die leerder se persoonlike opinies en menings voortspruit, word geen leerder benadeel nie en is dit nie slegs vir sekere sosiale agtergronde voordelig nie. Nog 'n voorstel was dat daar meer insette van onderwysers gevra moet word. Onderwysers werk elke dag met leerders en is bewus van watter voorgeskrewe werke gepas is en by watter hulle nie aanklank vind nie. Baie skole beskik nie oor die finansies om elke tweede of derde jaar nuwe boeke aan te koop nie. Daar moet dus 'n groter keuse van voorgeskrewe werke wees sodat elke skoolgemeenskap boeke kan kies waarby sy leerders sal aanklank vind en wat 'n paar jaar herhaal kan word. Nog 'n aanbeveling is dat die getal assesserings verminder word. Onderwysers moet voortdurend deur die werk jaag, wat vaslegging byna onmoontlik maak. Dit is beslis 'n aspek van die KABV waarop daar verbeter kan word.

Die NOS-studente het ook heelwat voorstelle gemaak om die KABV te verbeter. Dit sluit die verkryging van meer konteks-gepaste tekste in. Die KABV kan 'n webtuiste skep waar 'n verskeidenheid bronne verskaf en afgelaai kan word. Onderwysers kan sodoende tekste identifiseer wat gepas is vir hulle konteks, behoeftes en leerders. Onderwysers kan ook hulle eie tekste en oefeninge skep na aanleiding van hulle behoeftes en dit op 'n latere stadium selfs

publiseer. Meer gepaste hulpbronne wat aansluit by die leefwyse van die leerders sal beslis 'n verbetering wees.

## 7. GEVOLGTREKKING

In hierdie artikel is die onderrig van letterkunde in die VOO-fase ondersoek. Daar is spesifiek gefokus op die letterkundige werke wat in die skool voorgeskryf word, gegee die feit dat Suid-Afrika uit 'n diverse bevolking bestaan. Twee groepe deelnemers het aan die studie deelgeneem, naamlik onderwysstudente in hul finale jaar en diensdoende onderwysers vanuit diverse agtergronde. Die studie bevind dat die beginsels en doelwitte van die KABV goeie riglyne om transformasie te bewerkstellig, verskaf, maar daar is ook grondige kritiek.

Ten spyte van die kritiek teenoor die KABV, was die meerderheid deelnemers van mening dat die KABV 'n verbetering is op vorige kurrikula. Verskeie deelnemers is van mening dat die probleem rakende letterkunde nie by die kurrikulum self lê nie, maar eerder by die lys van voorgeskrewe werke. Dit wil voorkom asof die poësie-afdeling voorsiening maak vir die meerderheid leerders omdat 'n verskeidenheid gedigte behandel word. Die probleem lê egter by die voorgeskrewe prosawerke waarby baie leerders nie aanklank vind nie. Sommige werke is wel gepas vir alle leerders, want dit spreek universele temas aan wat belangrik is vir leerders se ontwikkeling.

Die gevolgtrekking is dat die KABV as 'n kurrikulum vir 'n diverse gemeenskap wel meriete het, maar daar is ruimte vir verbetering. Die hersiening van die voorgeskrewe lys, veral vir prosa, is noodsaaklik ten einde leerders van alle sosiale agtergronde te akkommodeer.

Ter afsluiting van hierdie artikel haal ons Piaget (1978:20) aan wat die vraag gestel het: Hoe kom 'n kind iets nuuts te wete? Sy antwoord was die leerder moet met voorwerpe omgaan, want dit is hierdie omgang wat kennis bring. Die slotsom waartoe in hierdie artikel gekom word, is dat leerders elke dag iets nuuts kan leer as hulle met 'n boek kan omgaan waarmee hulle hul kan vereenselwig.

## BIBLIOGRAFIE

- Anon. 2013. *The Effects of Apartheid on South African Education Politics Essay* (online). Beskikbaar by: <https://www.ukessays.com/essays/politics/the-effects-of-apartheid-on-south-african-education-essay.php?vref=1> [Toegang 5 Mei 2017].
- Bloch, G. 2009. *The Toxic Mix: What's Wrong with South Africa's Schools and how to Fix it*. Kaapstad: Tafelberg.
- Bruner, J. 1996. *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Campion, M. & Palmer, D. 1997. A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology*, pp. 655-702.
- Collie, J. & Slater, S. 1990. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derry, S. J. 1999. A fish called peer learning: Searching for common themes. In A.M. O'Donnell & A. King (eds). *Cognitive perspectives on peer learning*. Erlbaum.
- De Waal, T. G. 2004. Curriculum 2005: Challenges facing teachers in historically disadvantaged schools in the Western Cape. Unpublished M.Ed. thesis. Cape Town: University of the Western Cape.
- Gergen, K. J. 1995. Social construction and the educational process. *Constructivism in Education*: 17-39.
- Jansen, J. D. 2001. Symbols of Change, Signals of Conflict. In Kraak, A. & Young, M. (eds). *The Implementation of Education Policies 1990-2000*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Kallaway, P. 2012. History in Senior Secondary School CAPS 2012 and beyond: A comment. *Yesterday & Today*: 23-62.

- Le Cordeur, M.L.A. 2012. Taalonderwysers as lesers van kinderliteratuur en hoe dit leerders se ingesteldheid teenoor lees beïnvloed. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 46(1):139–158.
- Moodley, G. 2013a. *Implementation of curriculum and assessment policy statement*. Pretoria: University of South Africa.
- Piaget, J. 1978. *To understand is to invent*. New York: Grossman.
- Pinnock, A. J. E. 2011. A practical guide to implementing CAPS: A toolkit for teachers, school managers and education officials to use to assist in managing the implementation of a new curriculum. *NAPTO*.
- Ramatlapana, K. & Makonye, J. P. 2012. From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS). *African Education Review*, 9:7-25.
- Schreuder, B. 2005. *WCED Online*. [Aanlyn] Beskikbaar by: <http://wced.pgwc.gov.za/comms/press/2005/46vookur.html> [Toegang 05 Februarie 2017].
- Schultz, A. 2018. Die onderrig van Letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV-kurrikulum. M.Ed.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Seale, L. (2012). *New curriculum, same problems*. [Aanlyn] Beskikbaar by: <http://www.iol.co.za/the-star/new-curriculum-same-problems-1331777> [Toegang 7 Maart 2017].
- Smith, J. 1993. *After the demise of empiricism: The problem of judging social and educational inquiry*. New York: Ablex.
- Soudien, C. 2004. 'Constituting the class': an analysis of the process of integration in South African schools. In Chisholm, L. (ed.). *Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa*. Cape Town: HSRC Press.
- Variend, A. 2011. *What you need to know about CAPS - Part 1*. Maskew Miller Longman.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.